



UNIVERSIDADE DA CORUÑA



Universidade de Vigo

Análisis de la Conversación aplicada a la enseñanza del Francés Lengua Extranjera

Trabajo Fin de Máster 2013/2014

Universidad de Santiago de Compostela

Máster Interuniversitario en Lingüística Aplicada (USC)

Curso 2013/2014

Autora: Soraya Pombo Casal

Tutora: Gabriela Prego Vázquez



UNIVERSIDADE DA CORUÑA

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA



Universidade de Vigo

Análisis de la Conversación aplicada a la enseñanza del Francés Lengua Extranjera

Trabajo Fin de Máster 2013/2014

Universidad de Santiago de Compostela

Máster Interuniversitario en Lingüística Aplicada (USC)

Curso 2013/2014

Autora: Soraya Pombo Casal

Tutora: Gabriela Prego Vázquez

ÍNDICE

0. Resumen.....	2
1. Introducción.....	2
2. Técnicas y estrategias para enseñar conversación.....	5
3. El Análisis de la Conversación y otras corrientes de los estudios del discurso: sus aplicaciones a la enseñanza de lenguas.....	13
3.1. El Análisis de la Conversación de corte etnometodológico: sus orígenes y objetivos.....	13
3.2. Aportaciones de otras líneas de estudios del discurso: la Etnografía de la Comunicación y la Sociolingüística Interaccional.....	16
3.3. El Análisis de la Conversación aplicado a la enseñanza de lenguas.....	19
4. La investigación-acción en clase de Francés Lengua Extranjera: aplicación del Análisis de la Conversación.....	21
4.1. El centro.....	22
4.2. Aspectos metodológicos.....	23
4.2.1. Recogida de datos.....	23
4.2.2. Descripción de las actividades.....	23
4.2.3 Metodología de análisis.....	25
4.2.4. Desarrollo del análisis.....	25
4.2.5. Valoraciones.....	38
4.2.6. Conclusiones.....	40
4.2.7. Aplicaciones.....	41
5. Bibliografía.....	42
Anexos.....	45

0. Resumen.

El objetivo de este trabajo es analizar las estrategias que se emplean en la enseñanza de la conversación en una clase de francés lengua extranjera y valorar en qué medida el Análisis de la Conversación puede contribuir a mejorar la fluidez conversacional y valorar los progresos de la competencia comunicativa de los estudiantes. Desarrollamos un proyecto de investigación-acción a partir del diseño de actividades y de la recogida de datos en el aula siguiendo la metodología participante-observador en la Escuela Oficial de Idiomas de Carballo (A Coruña). Hemos participado en 16 sesiones de 90 minutos de clases de francés lengua extranjera en la Escuela Oficial de Idiomas de Carballo, en las cuales hemos ido recogiendo datos sobre la manera que tiene el profesor de presentar las actividades y qué papel juega la conversación o la oralidad, en general, en el aula. Hemos observado cuatro sesiones del nivel Básico1, una sesión de Básico 2, una sesión de Intermedio 1, una de Intermedio 2, una de Avanzado 1 y tres sesiones de Avanzado 2. El Análisis de la Conversación ha permitido clasificar y analizar las dificultades de los alumnos del nivel básico 1 con la finalidad de que tanto alumnos como docentes puedan tomar conciencia del origen de las dificultades y puedan resolverlas para progresar eficazmente en los cursos siguientes.

1. Introducción.

Este Trabajo Fin de Máster es una propuesta de mejora ante las dificultades que suponen la enseñanza y el aprendizaje de la conversación espontánea en lengua extranjera. Para realizar este estudio, nos hemos centrado en la enseñanza de la lengua francesa, concretamente a partir de datos reales tomados de la Escuela Oficial de Idiomas de Carballo (A Coruña). Nos ha parecido interesante aprovechar la gran vinculación de esta localidad con la lengua francesa para llevar a cabo un análisis de las estrategias de enseñanza de la conversación en el aula de lenguas extranjeras. Carballo es un ayuntamiento muy emparentado con la lengua francesa debido a la gran cantidad de emigrantes de la zona que han tenido o tienen que irse a algún país

francófono en busca de trabajo pero también a la participación de este ayuntamiento en programas de intercambio con regiones francesas como L'Isle-Jourdain¹.

El objetivo de este trabajo es analizar las estrategias que se emplean en la enseñanza de la conversación en una clase de francés lengua extranjera y valorar en qué medida el Análisis de la Conversación, corriente de corte etnometodológico, puede contribuir a introducir recursos y estrategias para que:

(a) los estudiantes mejoren su competencia comunicativa en francés.

(b) para valorar y evaluar sus progresos.

Nos encuadramos en el marco de la investigación-acción. Nuestras preguntas de partida son: ¿Qué estrategias se utilizan en el aula para enseñar la conversación a los aprendientes? ¿Son los resultados satisfactorios? ¿En qué medida el Análisis de la Conversación puede contribuir a mejorar estos resultados? Veremos, por lo tanto, cómo enseñan los profesores, cómo aprenden los alumnos, si esos resultados son positivos a la hora de entablar una conversación en francés y qué propuestas de mejora se pueden realizar desde el Análisis de la Conversación.

Para llevar a cabo este estudio hemos seguido la metodología del participante-observador. Hemos asistido a 16 sesiones de 90 minutos de clases de francés lengua extranjera en la Escuela Oficial de Idiomas de Carballo, en las cuales hemos ido recogiendo datos sobre la manera que tiene el profesor de presentar las actividades y qué papel juega la conversación o la oralidad, en general, en el aula. Hemos acudido a cuatro sesiones del nivel Básico1, una sesión de Básico 2, una sesión de Intermedio 1, una de Intermedio 2, una de Avanzado 1 y tres sesiones de Avanzado 2. Además hemos participado en la explicación de una unidad didáctica completa, elaborándola nosotros mismos a partir de un tema determinado y explicándola en una clase de Básico 1. Durante las clases de observación hemos podido, en algún momento, participar ayudando a los alumnos con las diferentes dudas que iban surgiendo, sobre

¹ El ayuntamiento de Carballo lleva a cabo estos intercambios con la población francesa de L'Isle-Jourdain desde el año 1994. Pero ya en 1984, un joven carballés, estudiante de filología francesa y lector en esta villa francesa, escogió, incitado por su tutora, Marie Delpeyroux, el I.E.S. Alfredo Brañas para realizar unos intercambios.

todo, cuando se trataba de ejercicios de interacción: juegos de simulación, diálogos, etc.

Con el fin de obtener un análisis *real* acerca de las dificultades y los errores más comunes de la práctica conversacional en el aula, hemos planteado una actividad por parejas a alumnos de Básico 1, que consiste en dos fichas (una para cada miembro de la pareja) cuyo tema principal son las vacaciones. Cada alumno tiene que tener en cuenta lo que se le describe en la ficha y utilizar las imágenes propuestas con el fin de entablar una conversación para hablar acerca de un viaje ficticio que han hecho. Al inicio de las conversaciones se procede a la grabación de las mismas, con el consentimiento de los alumnos. A partir de esas grabaciones, llevamos a cabo el análisis detallado de las conversaciones, que presentamos en el subapartado 4.2.4.

Siguiendo el desarrollo del trabajo, dedicaremos el apartado 2 a explicar las diversas estrategias que se emplean en el aula de francés para enseñar la conversación coloquial, tales como los diálogos o los juegos de simulación, entre otros, y los métodos de enseñanza existentes hasta la actualidad. El apartado 3 se centra en el Análisis de la Conversación y se abordan temas como los orígenes de esta disciplina y sus objetivos, y se pone en relación con la enseñanza de lenguas extranjeras. En el capítulo 4 se lleva a cabo un caso práctico. Para ello, se describe, en primer lugar, el centro de trabajo y su entorno, seguido de los aspectos metodológicos; es decir, la recogida de datos, la descripción de las actividades, la metodología empleada para llevar a cabo el análisis, el desarrollo de dicho análisis y las valoraciones finales. El apartado 5 ofrece posibles aplicaciones de mejora en el ámbito de la enseñanza de la conversación en clase de lenguas extranjeras, especialmente en un aula de francés lengua extranjera, a partir de los datos obtenidos en el análisis detallado hecho en el capítulo 4. Por último, en el apartado 6 se presentan unas conclusiones finales en las que se responde a las cuestiones iniciales mencionadas anteriormente.

2. Técnicas y estrategias para enseñar conversación

La finalidad principal de aprender una lengua extranjera es conseguir un buen dominio del idioma; es decir, ser capaz de participar en una conversación espontánea acerca de cualquier tema de manera fluida y natural.

Para llegar a esta meta se desarrollan estrategias de enseñanza que se basan tanto en contenidos teóricos –gramática, léxico, etc.– como en contenidos prácticos –la enseñanza de la conversación, en la cual el profesor desempeña un papel fundamental–:

L'objectif serait plutôt de peser les choix pédagogiques qu'opère le professeur en fonction de telle ou telle situation d'enseignement. Ensuite, autre changement d'importance, l'enseignant n'est plus le point de mire de tous les observateurs puisque que l'on s'intéresse tout autant aux stratégies cognitives et communicatives mobilisées par les élèves et aux interactions qui se jouent entre le professeur et son groupe, et entre chacun des membres de ce groupe (Defays y Deltour, 2006:11).

Según Cestero Mancera (2005:73-74), para enseñar las características conversacionales es posible realizar una serie de pasos:

- Presentar las características conversacionales.
- Realizar actividades totalmente dirigidas por el profesor para el aprendizaje de dichas características.
- Realizar actividades totalmente dirigidas por el profesor para reforzar ese aprendizaje.
- Realizar actividades semidirigidas para conseguir la adquisición de estas características.

Así, la enseñanza de la conversación coloquial en un aula de francés lengua extranjera depende de diferentes factores determinados por el profesor, los alumnos, el manual empleado en clase o por el enfoque metodológico (Cestero Mancera, 2005:43). Existen diferentes métodos de enseñanza, que explicaremos a continuación, como son los métodos de gramática y traducción, los métodos de base estructural, los nocional-funcionales, el enfoque comunicativo y el enfoque por tareas (Santos Gargallo, 1999:57).

El método de gramática-traducción surge a finales del siglo XVIII en Prusia como heredero de la práctica académica alemana y consiste en la enseñanza de lenguas extranjeras a través del análisis de las reglas gramaticales y aplicarlas a la traducción directa e inversa. La lengua primera se utiliza, en este caso, como referencia para aprender la lengua extranjera (Lois Lugilde, 2012:33). Algunos de sus representantes principales son Ahn (1860) y Ollendorf (1871).

Los métodos de base estructural nacen en 1964 en Francia de la mano de un equipo de profesores de la Escuela Normal de Saint-Claude de París y de la Universidad de Zagreb. Se basan en la lengua como un sistema de estructuras y en comparar las diferentes lenguas atendiendo especialmente a su carácter oral y, por tanto, a la comunicación como función principal del lenguaje. Los ejercicios propios de este método consisten en repetir, completar huecos, etc.; es decir, identificar y aprender las estructuras de la lengua (Sánchez Pérez, 1992: 324).

Los métodos nocio-funcionales aparecen en el año 1976 propuestos por Wilkins (1976) como un cambio de procedimientos frente a los métodos anteriores. A través de esta técnica el alumno lleva a cabo actividades de uso que le permiten llegar a las diversas formas de la lengua (Sánchez Pérez, 1992: 332).

El enfoque comunicativo, surgido aproximadamente en los años 60 del siglo XX en Inglaterra y vigente en la actualidad, consiste en el aprendizaje de la lengua a través de una comunicación real mediante la utilización de materiales auténticos, textos y grabaciones para aprender el lenguaje escrito y oral llevando a cabo actividades similares a las que se producen fuera del aula. Los alumnos aprenden la lengua participando en tareas reales. Se puede trabajar en grupos, por parejas, etc. (Sánchez Pérez, 1992: 358). Entre sus máximos representantes se encuentran Candlin (1978) y Widdowson (1978).

El enfoque comunicativo es, a nuestro parecer, uno de los métodos más eficaces para aprender una lengua extranjera. El *Marco común europeo de referencia para las lenguas* (MCER) afirma, acerca de la manera de enseñar la conversación, que:

En determinados momentos y en determinados contextos, el principal objetivo a la hora de enseñar una lengua extranjera (aunque esto no se haga de manera evidente) ha sido perfeccionar el conocimiento y el dominio de la lengua nativa (por ejemplo, recurriendo a la traducción, al trabajo sobre registros, al vocabulario apropiado al traducir a la lengua nativa, a elementos de semántica y estilística comparativa) (Consejo de Europa, 2002:134).

Aproximadamente en el año 1990, en la parte anglosajona, y como una especie de evolución de este enfoque comunicativo, surge el enfoque por tareas. Éste se basa en la realización de actividades de uso real de la lengua. A partir de la realización de actividades comunicativas, como llevar a cabo diálogos, monólogos, reclamaciones, etc., el alumno aprende los procesos de comunicación y pone en práctica el uso real de la lengua. (Sánchez Pérez, 1992: 346-347).

Existen, por lo tanto, muchas estrategias para fomentar la interactividad entre los alumnos y desarrollar así su capacidad de expresión oral. Entre estas estrategias podemos diferenciar algunas de las que menciona Pérez Fernández (2007:5-6):

- El *Role-playing*: consiste en que los alumnos tienen que interactuar entre ellos según los personajes que se les asignan. Tiene que improvisar la situación y, por tanto, la conversación. Ejemplo: cajera de supermercado y cliente o una obra de teatro, entre otros.

- Inversión: cada alumno intercambia su papel con otro compañero.

- Entrevistas: se trata de un diálogo entre dos participantes, en el cual uno de los miembros realiza las preguntas oportunas y el otro debe responderlas.

- Debates: los alumnos toman la palabra por turnos dados por el moderador (que suele ser el profesor) y dan sus opiniones acerca de un tema concreto.

- Juegos: existen varios tipos de juegos: por parejas, por grupos, etc. La finalidad es que los participantes hablen entre ellos de manera espontánea y distendida.

A través de todos estos métodos, observamos que se puede enseñar la conversación coloquial mediante cualquiera de ellos aunque consideramos el enfoque comunicativo y el enfoque por tareas como los más productivos en cuanto a la enseñanza del uso real de la lengua. Como menciona Moirand (1982:41), lo

fundamental en una teoría de enseñanza de lenguas es que los profesores pongan en práctica sus facultades para enseñar y los estudiantes consigan una competencia comunicativa adecuada para comunicarse en situaciones reales y naturales.

On a maintenant la conviction que l'enseignement et l'apprentissage de la communication en langue étrangère mobilisent toutes les facultés des professeurs et toutes les facettes de la personnalité des apprenants: cognitive, culturelle, affective, relationnelle, etc. (Defays y Deltour, 2006:13).

Los temas propuestos para llevar a cabo las actividades que se proponen tanto en el enfoque comunicativo como en el enfoque por tareas deben ser de interés para los alumnos; es decir, tienen que ser cercanos al ámbito del alumnado; es decir, temas como la música, el cine, las nuevas tecnologías, etc. Dependiendo del tipo de alumnado se pueden tratar unos temas u otros.

En la didáctica del francés lengua extranjera, por ejemplo, Alrabadi (2011:16) afirma que siempre se ha tenido en cuenta la práctica de la lengua oral a través de la lectura en voz alta, los diálogos, las repeticiones, etc. Sin embargo, consideramos que esta práctica aún está intentando hacerse un sitio en la enseñanza. Es necesario insistir más en el hecho de que es importante que los alumnos desarrollen la práctica comunicativa de la lengua.

Así pues, la lengua se convierte en una herramienta propia para la creatividad y la espontaneidad; es decir, la lengua debe ser estudiada en su uso real:

La langue comme moyen de communication n'est plus une matière ni une discipline comme les autres; elle peut d'ailleurs être difficilement assimilée à une matière en raison de son caractère vivant, subjectif, indéfini; ni à une discipline, vu la place désormais accordée à la spontanéité, à la personnalité, à la créativité (Defays y Deltour, 2006:10).

Es importante mencionar el hecho de que la comunicación escrita y la comunicación oral están siempre relacionadas; es decir, es necesario enseñar las dos vertientes en una clase de lengua extranjera ya que si se enseña al aprendiente a leer de forma fluida éste aprenderá también a escribir, a entender y a hablar correctamente:

L'apprentissage de l'une sert à développer l'autre: bien lire implique bien écrire, bien entendre et écouter, bien parler implique bien comprendre et s'exprimer (Alrabadi, 2011:17).

Podemos afirmar entonces que el desarrollo de la lengua extranjera se produce a través de la práctica conversacional, de forma natural y espontánea. Las modificaciones lingüísticas y conversacionales que hace el profesor al interactuar con el alumno son necesarias y útiles ya que facilitan la adquisición de lenguas extranjeras. Cestero Mancera (2005:14) apunta que, en este tipo de enseñanza, es necesaria la atención específica a las estrategias comunicativas puesto que, si éstas se adquieren rápida y progresivamente, los alumnos se desenvolverán con más fluidez y soltura.

Es imprescindible, por lo tanto y a nuestro modo de ver, que en una clase de lengua extranjera se preste atención a la conversación; es decir, a una comunicación real, a un uso real de la lengua ya que es así como el alumno puede aprender a comunicarse:

Mais il est essentiel de privilégier une communication authentique en gardant bien présente l'idée que c'est seulement en communiquant (authentiquement) qu'on apprend à communiquer. Si l'apprentissage de L2 doit être considéré par l'apprenant comme un apprentissage de la communication, il est nécessaire de le faire fonctionner comme tel. Et communiquer, c'est toujours résoudre un problème (Bange, 2006:64).

Así pues, para enseñar a comunicarse en lengua extranjera debemos tener en cuenta diversos materiales, no sólo los documentos auténticos (artículos, audios, etc.) que permiten hacer hablar al aprendiente casi siempre para evaluar la comprensión y no para entablar una conversación “real”. Se trataría por lo tanto de llevar a cabo actividades partiendo de documentos auténticos pero también a través de ejercicios que tengan como finalidad que el alumno desarrolle su competencia comunicativa, por ejemplo mediante juegos de rol o de simulación (Moirand, 1982:37, 38).

Como ya mencionaba Moirand (1982: 41), lo principal en una teoría de enseñanza de lenguas extranjeras es que los profesores pongan en práctica sus facultades para enseñar y los estudiantes desarrollen sus potencialidades comunicativas que les permitirán comunicarse en situaciones reales y naturales. De la misma forma Defays y Deltour explican que

on a maintenant la conviction que l'enseignement et l'apprentissage de la communication en langue étrangère mobilisent toutes les facultés des professeurs et toutes les facettes de la

personnalité des apprenants: cognitive, culturelle, affective, relationnelle, etc. (Defays y Deltour, 2006:13).

Lo primero que debe aprender el alumno es cuándo está frente a una conversación coloquial. Ésta se caracteriza por ser un discurso no planificado en el que los interlocutores utilizan un tono informal y debe existir entre ellos una relación de igualdad y proximidad para tratar temas diversos. Para conseguir diferenciar una conversación coloquial de una conversación formal se pueden recurrir a diferentes tareas como, por ejemplo, la comparación entre un texto formal y otro informal que tengan el mismo contenido pero en los que se puedan ver claramente las diferencias de registro. En cuanto a los materiales que se deben emplear para la enseñanza de la conversación coloquial, ya hemos mencionado el hecho de que muchas veces los contenidos vienen dados por el manual que se utiliza en clase, pero siempre se pueden adaptar a lo que los alumnos requieran.

Así pues, como apunta Cestero Mancera (2005:21), la conversación es el género discursivo propiamente oral caracterizado por sus interacciones verbales informales y espontáneas. Por el hecho de ser una interacción deben cumplirse los principios de cooperación y cortesía; es decir, por un lado, los interlocutores deben cumplir las máximas conversacionales (de cualidad, de cantidad, de manera y de relación), respetar el sistema de turnos y la retroalimentación; por otro lado, los participantes deben cumplir con el principio de cortesía propio de cada lengua y cultura. El estudiante extranjero posee los mecanismos y las reglas de interacción y estructuración de su lengua nativa y de su cultura. Si no se le enseñan las de la lengua que está aprendiendo las sustituirá por las suyas sin adquirir una buena competencia conversacional en dicha lengua. Por lo tanto para aprender una lengua es necesario tener unos conocimientos teóricos de base pero, sobre todo, saber interactuar con otras personas y tener una buena capacidad discursiva:

No requiere de un proceso formal y sistemático de enseñanza/aprendizaje cuando la persona se desenvuelve en un preciso contexto lingüístico y cultural. De ahí que cuando una lengua es aprendida secundariamente y de forma ajena al contexto lingüístico en que se habla, deban enseñarse explícitamente los rasgos discursivos y las constantes que caracterizan dicha conversación (Fernández Colomer y Albelda Marco, 2008:22).

Cestero Mancera define la conversación como “una unidad de interacción social, construida a través de una serie ordenada de turnos, formulados, de manera alternativa, por los participantes, que resulta muy diferente de otros tipos de interacción, como las transacciones [...] y las interacciones institucionalizadas [...]” (Cestero Mancera, 2005:20)

Además cada conversación consta de una serie de unidades:

- Interacción: unidad mayor delimitada por la apertura y el cierre.
- Secuencia: delimitada por los temas, por el cambio de la actividad discursiva.
- Intercambio: compuesto por dos o más turnos de palabras.
- Movimiento o intervención: contribuciones de los participantes.
- Acto: funciones ilocutivas e interactivas de los diferentes movimientos (Tusón, 1997:62).

Se trata pues de una modalidad discursiva caracterizada, según Sacks, Schegloff y Jefferson (1974), por una serie de rasgos que resumimos a continuación:

- Es un diálogo espontáneo donde no habla más de una persona a la vez.
- Los solapamientos son comunes pero breves.
- El orden de los turnos de palabras, la duración y la distribución de los turnos y la duración de la conversación no son fijos ni se establecen previamente.
- Variabilidad de participantes.
- Cooperación entre los hablantes y respecto a los diferentes temas tratados.

Para definir la conversación coloquial es fundamental tener en cuenta el término *conversación* y todo lo que ello implica (y que hemos visto anteriormente) pero también el concepto de *coloquial* ya que se trata de un “registro producto de la variación diafásica, y la conversación es una modalidad discursiva” (Fernández Colomer y Albelda Marco, 2008:25).

Además de las características propias de la conversación, la conversación coloquial se caracteriza por otros dos tipos de particularidades: rasgos primarios y rasgos situacionales/coloquializadores (Briz 1998, Briz Gómez y Grupo Val.Es.Co. 2002):

I. Rasgos primarios

- finalidad interpersonal de la interacción
- ausencia de planificación discursiva
- tono informal

II. Rasgos situacionales/coloquializadores

- relación de igualdad social y funcional entre los interlocutores
- relación vivencial de proximidad
- marco discursivo familiar y cotidiano
- temática cotidiana, no concretada

Consecuentemente, podemos afirmar que la conversación coloquial es un discurso no planificado en el que los interlocutores utilizan un tono informal. Estos interlocutores deben de tener una relación de igualdad y proximidad entre ellos para entablar una conversación habitual sobre temas cotidianos.

En definitiva, consideramos que una de las mejores opciones para enseñar a los alumnos la conversación es mediante la utilización de materiales auténticos, reales, de la vida diaria; es decir; materiales como corpus lingüísticos orales representativos de las conversaciones cotidianas a las que puede tener que hacer frente el alumno en algún momento de su vida y también enriquecerse de los resultados de las investigaciones de los estudios del discurso tanto para el diseño de los materiales como para el análisis de las producciones lingüísticas de los estudiantes.

3. El Análisis de la Conversación y otras corrientes de los estudios del discurso: sus aplicaciones a la enseñanza de lenguas.

3.1. El Análisis de la Conversación de corte etnometodológico: sus orígenes y objetivos.

El término *Análisis de la Conversación* fue introducido por Harvey Sacks y difundido por Emanuel Schegloff en 1968, en el ámbito de la sociología. Se trataba de una corriente de corte etnometodológico cuyo objetivo es el estudio de la organización social de la conducta cotidiana a través de la observación de la conversación espontánea. Esta disciplina tiene entre sus precedentes las siguientes corrientes:

- los trabajos microsociológicos de Goffman, que consistían en el estudio de la interacción social en grupos reducidos.

- los estudios etnometodológicos de Garfinkel, basado en el “estudio de la vida cotidiana y de los procesos de construcción de la situación en contextos de interacción inmediata” (Santoro, 2003:245).

- la teoría de los actos de habla de Austin y Searle, en la que el acto de habla se concibe como la unidad mínima de la comunicación y sigue unas reglas generales. Se basa en que el emisor hace lo que está diciendo a través de la formulación de un acto de habla.

Así pues, el Análisis de la Conversación estudia la organización de la comunicación oral en la interacción verbal; es decir, se basa en el uso que hacen los hablantes de la conversación como práctica social. Los analistas de la conversación no sólo se centran en los aspectos verbales del habla sino también en los paralingüísticos (pausas, silencios, etc.). En sus inicios se ocupaba fundamentalmente de la observación y el estudio detallado de la conversación puesto que representa una forma de comunicación presente en todas las culturas. Su estudio, según los analistas de la conversación, muestra cómo es la organización social.

Este campo de análisis implica un trabajo de investigación a través de la observación y la recogida de datos reales. Se basa por lo tanto en grabaciones de

interacciones naturales en diversos contextos: cotidiano, político, educativo, etc. Tras la recogida de los datos se procede a elaborar un corpus lingüístico. Sin embargo, la elaboración de dichos corpus no siempre resulta fácil porque los investigadores deben llevar a cabo una selección de lo que les interesa y descartar otros aspectos que no entran en juego en este campo de estudio:

Algunos investigadores establecen una distinción entre el habla informal de la vida cotidiana (por ejemplo, las charlas con amigos) y el habla que ocurre dentro de las instituciones formales (por ejemplo, las presentaciones de pruebas en un juicio oral). Estos investigadores sostienen que la interacción que se da en las organizaciones formales está regida por distintas clases de exigencia que la conversación informal. Consideran que “conversación” se refiere al habla informal que ocurre en los ámbitos sociales cotidianos, y “habla institucional” al habla formal que tiene lugar en los contextos institucionales [...]. Pero a los analistas de la conversación les interesa la conducta o la acción que se da en ambos contextos, de manera que no consideran analíticamente necesario establecer una distinción a priori entre las dos (Pomerantz y Fehr, 2000:102).

Observamos, pues, que el Análisis de la Conversación puede centrarse en cualquier tipo de interacción pero lo importante es estudiar “los métodos o procedimientos que emplean los individuos para darse a entender y ser comprendidos por otros” (Pomerantz y Fehr, 2000:109). Para ello es necesario observar la conducta de los hablantes, actuando como un participante/observador en la situación, y sirviéndose si es necesario de aparatos de grabación, prestando atención al hecho de que dicho aparato puede repercutir o no en la conducta de los hablantes. Los analistas de la conversación optan principalmente por grabar esas situaciones, puesto que esto permite, por un lado, una recuperación fiel de las interacciones y, por otro lado, poder escuchar esas muestras todas las veces que sea necesario. Los resultados de las investigaciones realizadas en este ámbito desde los años setenta, nos ofrecen una descripción detallada de este género discursivo.

La conversación es uno de los aspectos fundamentales de la enseñanza y aprendizaje de una lengua aunque no es el único. Podríamos pensar que el alumno adquiere la lengua únicamente a través de la escucha de conversaciones y la reproducción de sus propias conversaciones pero no es cierto: existen muchos otros factores que propician la adquisición de una lengua extranjera como las diferentes tareas de uso real de la lengua. El alumno necesita unas bases teóricas sobre cómo

funcionan las conversaciones, cómo es su organización conversacional, con el fin de poder llevar a cabo una serie de ejercicios de evaluación para saber si el alumno tiene los recursos necesarios que le permiten entablar una conversación y seguirla.

Además, la enseñanza de lenguas extranjeras únicamente a través de la enseñanza de la conversación no resulta demasiado satisfactoria ya que, aunque el alumno consiga hacerse entender, siempre puede cometer algún fallo gramatical que afecte al nivel discursivo y se produzca un malentendido comunicativo o también algún fallo en la organización conversacional. Sería por lo tanto conveniente que una clase de lengua extranjera estuviese basada en un manual en el que se incluyesen nociones de Análisis de la Conversación y que sirviese de apoyo para los alumnos y también para los profesores, que pueden o no adaptar estos materiales en función de las necesidades de sus aprendientes. Como afirma Moirand (1982), es indispensable adoptar una conducta funcional para enseñar la comunicación teniendo en cuenta los objetivos que persigue el aprendiente:

Il s'agit, devant une situation d'enseignement/apprentissage dans laquelle on se trouve impliqué en tant que participant (apprenants d'un côté et matériaux, enseignant, institution de l'autre étant les quatre acteurs en présence), de décrire et d'analyser les différents paramètres de cette situation (Moirand, 1982:44).

En los programas de enseñanza de lenguas extranjeras no se ha tenido en cuenta el Análisis de la Conversación. Los resultados generales que se han obtenido del Análisis de la Conversación demuestran que las tareas por grupos pequeños o por parejas sirven para producir numerosos actos de habla de uso real y para poner en práctica la interacción conversacional (Cestero Mancera, 2012:52). Así pues, consideramos importante señalar, al igual que lo hace Cestero Mancera, que es necesario introducir esta disciplina en la enseñanza de lenguas extranjeras porque permite mejorar la competencia oral mediante la concienciación de los profesores de la necesidad de trabajar con textos auténticos. El profesor es el encargado de motivar a los alumnos a través de la elaboración de unas tareas apropiadas para ellos para que consigan entablar una conversación fluida.

3.2. Aportaciones de otras líneas de estudios del discurso: la Etnografía de la Comunicación y la Sociolingüística Interaccional.

En esta línea, también es interesante nutrir el Análisis de la Conversación de recursos procedentes de disciplinas coetáneas como la Etnografía de la Comunicación y la Sociolingüística Interaccional puesto que ofrecen conocimientos sobre la organización y los significados culturales de las prácticas comunicativas.

La Sociolingüística Interaccional, elaborada por John Joseph Gumperz, parte de la etnografía de la comunicación. El objetivo de esta disciplina es la observación de los participantes ante el acontecimiento de la comunicación, a partir de la situación en la que se emplea el lenguaje (Traverso, 1999:10). Babault y Tirvassen (2006:182) explican que el MCER describe la competencia sociolingüística como uno de los componentes de la competencia comunicativa. Por lo tanto, según estos autores, ésta será difícil de aprender si se lleva a cabo únicamente a través de la simulación de interacciones artificiales –que no son reales– y es necesario recurrir a prácticas auténticas. Es pues indispensable que los aprendientes desarrollen las diferentes prácticas conversacionales mediante diversos métodos y a partir de las investigaciones que los analistas de la Etnografía de la Comunicación y de la Sociolingüística Interaccional han conseguido (Babault y Tirvassen, 2006:188-189).

La Etnografía de la Comunicación fundada por Dell Hymes, se centró en las tradiciones antropológicas –estudio de los comportamientos comunicativos– y lingüísticas –estudio del funcionamiento del lenguaje en situación– (Traverso, 1999:9-10). Sus aportaciones más significativas, que describimos a continuación, son el concepto de competencia comunicativa frente a la competencia lingüística chomskiana y los recursos para el análisis de las situaciones comunicativas: el modelo SPEAKING.

Así pues, el concepto de *competencia comunicativa*, propuesto por Hymes ya en 1972 dentro de la Etnografía de la Comunicación, hace referencia a un conjunto de destrezas y conocimientos que permiten que los hablantes de una comunidad de habla puedan entenderse entre ellos. Esta competencia se adquiere mediante la experiencia social, las motivaciones y las necesidades de los hablantes.

Este auge de la competencia comunicativa ha sido posible gracias a dos hechos (Cestero Mancero, 2005:11):

I. Por un lado, la enseñanza de lenguas extranjeras tiene como finalidad conseguir que el aprendiente pueda comunicarse correctamente de forma natural y espontánea en esa lengua. Por lo tanto los profesores tienen como tarea principal favorecer la adquisición de la competencia conversacional.

II. Por otro lado, la práctica conversacional posibilita la adquisición de las estructuras sintácticas complejas y de sus elementos lingüísticos conversacionales y las funciones y actos comunicativos lingüístico-pragmáticos.

En cuanto al modelo SPEAKING, éste consiste en el estudio de los eventos comunicativos se analiza a partir de ocho componentes que se dan en todas las interacciones verbales:

- Situation (Situación): localización espacio-temporal en la que se produce el encuentro comunicativo y la escena psicosocial –relación espacio-temporal con hechos comunicativos determinados–.

- Participants (Participantes): número de participantes, sus características socioculturales, las relaciones existentes entre esos miembros y cómo se organizan entre ellos para conversar.

- Ends (Finalidades): objetivos y la finalidad que se persiguen con la interacción. Estas finalidades no siempre son comunes a todos los participantes y pueden ser de tipo social o institucional y de tipo particular o individual.

- Act sequences (Secuencias de acto): organización de la estructura y de los temas de la interacción.

- Key (Clave): grado de formalidad o informalidad de la interacción.

- Instrumentalities (Instrumentos): medio por el cual circula el mensaje –auditivo, visual...–, variedades de habla y elementos cinésicos y proxémicos –gestos, posición del cuerpo...–.

- Norms (Normas): Normas tanto de interacción –regulan la toma de turno– como de interpretación –marcos de referencia compartidos para interpretar adecuadamente–.

- Genre (Género): tipo de interacción –debate, conversación espontánea, etc.– y tipo de secuencia discursiva –narración, diálogo, etc.–. (Tusón, 1997:74)

Según Duranti (2000), la Etnografía consiste en “la descripción escrita de la organización social, las actividades, los recursos simbólicos y materiales, y las prácticas interpretativas que caracterizan a un grupo particular de individuos” (Duranti, 2000:126-127). Este mismo autor diferencia dos cualidades fundamentales y contradictorias en este tipo de descripción:

- I. la objetividad que se consigue tomando distancia de las reacciones del grupo.

-II. la empatía con los miembros del grupo, para obtener un punto de vista émico (o perspectiva interna).

El trabajo de los etnógrafos reside, por tanto, en convivir durante una temporada con los miembros de un determinado grupo social, para observar sus costumbres, sus conductas, sus trabajos, sus actividades, su forma de hablar, etc. Para ello, éstos se involucran totalmente en esa comunidad; es decir, tienen que ser otro miembro más de esa comunidad participando en todos los acontecimientos que pueda. Se convierten en observadores-participantes. Además, tienen que llevar a cabo grabaciones audiovisuales de las interacciones cotidianas que se complementan con la observación participante para poder estudiar la competencia oral (Duranti, 2000:143).

Siguiendo lo que explica Duranti (2000), existen dos formas de observación participante:

- la participación pasiva: el etnógrafo debe involucrarse lo menos posible en la comunidad de estudio.

- la participación completa: el investigador participa en los acontecimientos de la comunidad con los demás miembros, como si fuera uno de ellos. (Duranti, 2000:144),

A pesar de esas dos formas de observación, este autor opta por la primera y afirma que los etnógrafos deben situarse en un lugar desapercibido para no interferir en los resultados reales del estudio:

Los etnógrafos deben refrenarse para no convertirse en participantes completos, y aprender a aceptar el extraño status de que se les perciba como profesionales espectadores circunstanciales u oyentes casuales. Para ello hay que encontrar el lugar que más se aproxima a un punto ciego en la escena, esto es, el lugar donde se pasa más desapercibido (Duranti, 2000:146).

En definitiva, la Etnografía de la Comunicación ha tenido una gran importancia en la didáctica de lenguas ya que el nuevo concepto de competencia comunicativa, propuesto por Dell Hymes (1972), obligó a diseñar otros objetivos de enseñanza, otro tipo de actividades orientadas hacia el uso real de la lengua y a integrar en los programas educativos la competencia sociocultural.

3.3. El Análisis de la Conversación aplicado a la enseñanza de lenguas.

Actualmente, el Análisis de la Conversación está empezando a hacerse un sitio en la enseñanza de lenguas extranjeras. Son muchos los investigadores que están tratando este tema. Entre ellos podemos destacar los que recoge Barraja-Rohan (2011:480): Wong, 1994, 2000; Tanaka, 1999; Brouwer, 2000; Carroll, 2000, 2005; Markee, 2000, 2007, 2008; Kurhila, 2001, 2006; Mori, 2003; Olsher, 2003; Él, de 2004; Wagner y Gardner, 2004; Golato, 2005; Richards y Seedhouse, 2005; Hellermann, 2006, 2009; Gardner, 2007; Kasper y Kim, 2007; Pekarek Doehler y Ziegler, 2007; Firth, 2009; Kasper, 2009; Markee y Seo, 2009; Mori y Hasegawa, 2009.

Los enfoques comunicativos desarrollados a partir de finales de 1970 tienen como fundamento una contextualización de los discursos en la clase de lenguas extranjeras, centrándose en situaciones comunicativas reales y no artificiales (Babault y Tirvassen, 2006:172-173).

En los últimos años, se ha producido un desarrollo teórico y metodológico muy pronunciado en la Lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas extranjeras, y la competencia comunicativa –en concreto la competencia conversacional– ha conseguido hacerse un sitio en este ámbito. A partir del año 1990, el concepto de *competencia interaccional* se ha ido desarrollando y ha tenido un fuerte impulso en la investigación. Esta competencia interaccional de los hablantes puede describirse, según Barraja-Rohan (2011), como la capacidad, por un lado, de participar en eventos de interacción para co-construir charlas con varios participantes y manifestar el conocimiento pragmático a través del uso de la sintaxis coloquial y, por otro lado, de gestionar de manera conjunta el sistema de toma de turnos (Barraja-Rohan, 2011:482). Es imprescindible, por lo tanto, tener en cuenta tanto el registro formal como el registro informal para llevar a cabo un buen aprendizaje de la lengua y poner el acento, sobre todo, en la práctica comunicativa. Sin embargo, la tipología de las tareas y de los contenidos, como señalan Fernández Colomer y Albelda Marco no se puede elegir libremente y de manera individual sino que viene dada por otros factores básicos en la enseñanza:

En muchas ocasiones no es una elección consciente, sino que viene determinada por el manual empleado, el nivel de los alumnos o sus características sociológicas (edad, profesión y nivel sociocultural) (Fernández Colomer y Albelda Marco, 2008:37).

Por lo tanto, es necesario introducir las dos variedades, formal e informal, en el aprendizaje de la lengua aunque no venga determinada ninguna en concreto, ya que de esta manera, los alumnos aprenden el uso formal de la lengua para situaciones específicas y el uso informal para poder tener una conversación entre amigos y conocidos.

Según estos mismos autores, la enseñanza de la conversación coloquial tiene dos tipos de ventajas (Fernández Colomer y Albelda Marco, 2008:38):

- La enseñanza de lo coloquial como contenido lingüístico (formas, significados, funciones, estructuras)
- La conversación coloquial como herramienta para el aprendizaje y la enseñanza, a través del enfoque comunicativo (trabajo con actos de habla reales).

En definitiva, la enseñanza de las dos variedades, formal e informal, resulta necesaria e indispensable para el aprendizaje de una lengua. Consideramos que en las clases de lengua extranjera debería primar, como se viene haciendo en estos últimos años, la práctica comunicativa con el fin de que los alumnos adquieran los conocimientos que les resultarán útiles para un uso real de la lengua; es decir, por ejemplo, si un extranjero aprende francés en una escuela en la que únicamente se le enseñen conocimientos teóricos, el alumno llegará a un país francófono sin saber poner en práctica esos conocimientos. Además, el registro informal, que no debe confundirse con vulgar, es el que se suele utilizar, por ejemplo, cuando se pregunta por una dirección: el interlocutor responderá de manera informal, con lo cual el alumno tiene que saber distinguir ante qué tipo de conversación se encuentra y cómo funciona la conversación coloquial. Asimismo a través del aprendizaje de los dos registros el alumno aprende también la cultura de ese país; es decir, los horarios de las comidas, las formas de ocio, la cortesía, los contextos de formalidad o informalidad, etc.

4. La investigación-acción en clase de Francés Lengua Extranjera: aplicación del Análisis de la Conversación.

En este punto vamos a analizar la conversación en una clase de Francés Lengua Extranjera a partir de unos datos reales que hemos ido recolectando durante un tiempo determinado de 16 sesiones de 90 minutos. Vamos a estudiar cuáles son los problemas y errores más comunes de los alumnos a la hora de entablar una conversación. En primer lugar, presentamos el centro de estudio donde hemos llevado a cabo el análisis: se describe su ubicación, sus características, el tipo de alumnado y la vinculación de la localidad con la lengua francesa. En segundo lugar, se abordan los aspectos metodológicos; es decir, cómo se lleva a cabo la recogida de datos, cuáles son las diferentes actividades conversacionales que se realizan en el aula y cuál es la metodología de análisis que vamos a emplear para nuestro estudio.

4.1. El centro.

Este estudio se ha llevado a cabo en la Escuela Oficial de Idiomas de Carballo, donde se enseñan tres lenguas (inglés, alemán y francés) en horarios de mañana y de tarde. Durante el curso 2013/2014 la Escuela cuenta con casi 800 alumnos. El centro está abierto desde las 9h de la mañana hasta las 22h y se ubica en el Pazo da Cultura de Carballo, un edificio cedido por el Concello donde se encuentran también el Conservatorio de Música, el Centro cívico para la tercera edad y las oficinas de la Concellería de Educación e Cultura. El centro dispone de seis aulas y una sala de profesores para la enseñanza de lenguas.

La edad mínima para empezar a cursar una lengua en esta Escuela es de 14 años para los idiomas que no se estudien como primera lengua extranjera en la E.S.O. y 16 años si se va a cursar la lengua solicitada como primera lengua extranjera en la E.S.O. No hay edad máxima para realizar el curso, con lo cual el alumnado es muy heterogéneo, desde los 14 años en adelante.

En la enseñanza de la lengua francesa se reparte el alumnado en ocho grupos: cuatro grupos en nivel Básico, dos grupos en nivel Intermedio y otros dos grupos en nivel Avanzado.

Cabe mencionar en este punto que el ayuntamiento de Carballo tiene una gran vinculación con la lengua francesa debido, por un lado, al importante número de emigrantes de la zona que han estado en algún país francófono y, por otro lado, al hecho de que este ayuntamiento participa en programas de intercambio con regiones de Francia, como L'Isle-Jourdain.

Por lo tanto, muchos de los alumnos que acuden a la Escuela Oficial de Idiomas de este ayuntamiento deciden hacerlo por varios motivos, pero sobre todo, para no olvidar la lengua francesa (caso de los emigrantes retornados), para aprenderla y poder irse a un país francófono por motivos de trabajo, para poder comunicarse con los alumnos de intercambio, o simplemente por aprender una lengua nueva y su cultura.

4.2. Aspectos metodológicos.

4.2.1. Recogida de datos.

Para llevar a cabo este análisis hemos recurrido a la metodología del participante observador; es decir, hemos estudiado el papel de la conversación y sus dificultades de aprendizaje a través de la observación del transcurso de las clases y la participación en las diferentes tareas propuestas en ella.

Para ello, hemos asistido a dieciséis sesiones de noventa minutos cada una, en las cuales hemos ido recogiendo datos sobre la manera que tiene el profesor de presentar las actividades y qué papel juega la conversación o la oralidad en general en el aula. Hemos acudido a cuatro sesiones del nivel Básico1, una sesión de Básico 2, una sesión de Intermedio 1, una de Intermedio 2, una de Avanzado 1 y tres sesiones de Avanzado 2. Además hemos participado en la explicación de una unidad didáctica completa y hemos propuesto una actividad por parejas a uno de los grupos en el que hemos observado mayores problemas a la hora de expresarse oralmente e interactuar con los compañeros: un grupo de Básico 1.

Cabe mencionar también el hecho de que, durante las clases de observación, hemos podido, en algún momento, participar ayudando a los alumnos con las diferentes dudas que iban surgiendo, sobre todo, cuando se trataba de ejercicios de interacción: juegos de simulación, diálogos, etc.

4.2.2. Descripción de las actividades.

Durante nuestra estancia en el aula como observador-participante, los alumnos han llevado a cabo diversas actividades relacionadas con la oralidad de la lengua. Aunque la mayor parte de ellas están destinadas a trabajar la comprensión oral, es cierto que muchas otras trabajan la expresión oral. Nos parece interesante reflejar, en este apartado, el tipo de actividades de expresión oral para observar cómo se presenta esta competencia ante los alumnos.

Hemos presenciado diversas actividades en grupos pequeños de tres o cuatro alumnos. Una de ellas consistía en un juego de simulación, en el que cada alumno

asume un papel diferente y todos tienen que interactuar entre sí para llegar a un fin concreto, por ejemplo: un alumno se convierte en un trabajador de una agencia de viajes y los otros dos en un matrimonio que quiere comprar unos billetes para viajar a Roma.

Otras actividades de este tipo son los juegos de mesa. Los alumnos se juntan en grupos de cuatro alumnos para hacer un juego de preguntas y respuestas. Por turnos, cada alumno hace una pregunta y el alumno que responda correctamente avanza una casilla en el tablero de juego hasta conseguir llegar a la meta.

También hemos observado muchos ejercicios por parejas en los que éstas tienen que comentar y buscar argumentos a favor o en contra de un tema y al final debatir entre todas las parejas. Por ejemplo, el tema de los beneficios o inconvenientes del tabaco, la medicina tradicional o la medicina alternativa, los pros y contras de las nuevas tecnologías.

Los monólogos son otra de las actividades que se realizan habitualmente en estas clases, sobre todo, en los niveles de Intermedio y Avanzado ya que el examen final comprende un ejercicio de estas características. Los alumnos deben hablar sobre un tema dado durante aproximadamente 2 minutos. Tienen un minuto para preparar su intervención. Durante nuestra fase de observación hemos presenciado monólogos acerca de temas como el cine, las nuevas tecnologías, los viajes, etc.

Cabe destacar que los temas seleccionados para todas estas tareas suelen ser temas actuales y de interés general para el alumnado (música, sociedad, cine, viajes, etc.). Muchas veces, sobre todo cuando el alumnado es más reacio a conversar, los profesores se encargan de hacerles preguntas, tanto generales como individuales, acerca de lo que han hecho durante el fin de semana, sus gustos personales, o a dónde les gustaría viajar, etc.

En nuestro caso, hemos propuesto a los alumnos de Básico 1, donde hemos encontrado muchas dificultades en la expresión oral, una actividad por parejas, consistente en dos fichas, una para cada miembro de la pareja, en las que tienen que hablar sobre sus vacaciones de verano a partir de unos datos que se les facilitan en cada una de las fichas. Los dos miembros de la pareja tienen que hacerse preguntas

para descubrir el lugar, la duración, el clima y las actividades que ha hecho su compañero durante esas vacaciones. Estas conversaciones han sido grabadas con el consentimiento de los alumnos y se han utilizado para llevar a cabo el estudio detallado que presentamos en el subapartado 4.2.4.

4.2.3 Metodología de análisis.

Metodológicamente, la investigación se enmarca en el Análisis de la Conversación. Se procederá al análisis cualitativo de los datos partiendo de recursos procedentes del Análisis de la Conversación. Concretamente, observaremos cómo los aprendientes gestionan el sistema de toma de turnos. Observaremos los pares adyacentes, los *back channels* y los diferentes tipos de silencios –elementos que describiremos con detalle en el capítulo siguiente–. También nos enriqueceremos de los recursos de análisis procedentes de la Etnografía de la Comunicación, concretamente del modelo SPEAKING, explicado en el apartado 3.2. Los apartados de Situación y Normas serán puestos en valor en la investigación. El análisis del intercambio comunicativo servirá, por un lado, para valorar el desarrollo de la competencia comunicativa de los alumnos y, por otro lado, para planificar actividades que mejoren su fluidez.

4.2.4. Desarrollo del análisis.

En este punto vamos a desarrollar el análisis de las muestras recogidas basándonos en los recursos propuestos en el punto anterior. Las conversaciones están tomadas de un grupo de alumnos de Básico 1 y las muestras forman parte de la actividad que hemos propuesto en clase (cf. 4.2.2.). Se trata de 6 conversaciones por parejas en las que los participantes tienen que hablar acerca de las vacaciones que han hecho el verano pasado. La elección del grupo Básico 1 para llevar a cabo esta investigación no ha sido arbitraria. El hecho de que estos alumnos se encuentran en una etapa inicial de aprendizaje de la lengua francesa sirve para detectar los principales puntos débiles en el desarrollo oral, entre otras cuestiones, e intentar mejorarlos de cara a los siguientes cursos.

Así pues, es necesario explicar que todo lo que se va a analizar a continuación está en relación con el turno de palabra. Según Tusón (1997:56), la distribución de estos turnos de palabra puede llevarse a cabo de dos maneras:

I. El hablante elige al participante siguiente, que tiene la obligación y el derecho de hablar.

II. Si el hablante no escoge a ningún participante, cualquiera puede empezar a hablar cuando aparezca un *lugar apropiado para la transición* (LAT).

A partir de esta distribución de la toma de turno podemos empezar a analizar los distintos pares adyacentes que encontramos en las muestras, la función de los marcadores discursivos y la presencia de los distintos tipos de silencios.

A) Pares adyacentes.

La presencia de un turno de palabra se debe habitualmente a la naturaleza del turno anterior; es decir, si nos encontramos, por ejemplo, ante un turno de palabra consistente en una pregunta, esto implica necesariamente que el siguiente turno tiene que ser una respuesta². A lo largo de las seis conversaciones observamos, principalmente, dos tipos de pares adyacentes: saludo-saludo y pregunta-respuesta. El primero está presente en seis muestras mientras que el segundo está en todas ellas y de forma reiterada.

En cuanto al par saludo-saludo, podemos afirmar que no supone muchas dificultades para los alumnos ya que es una de las primeras nociones que aprenden cuando estudian una lengua extranjera. Además, habitualmente, el saludo implica una repetición del mismo que puede ir o no acompañado de una segunda parte –una pregunta o el nombre del interlocutor–. Sin embargo, aunque no se aprecia en las muestras ya que se trata únicamente de audio y no de vídeo, podemos decir, por un lado, que los alumnos carecen de conocimientos culturales en cuanto al país en cuestión; es decir, en general, tanto en Suiza como en Francia, la forma de saludar

² Aunque, a veces, en la interacción cotidiana, esta respuesta se puede ver desplazada por haber una secuencia inserta en la primera y segunda parte del par.

cambia respecto a la de España: en Francia suelen darse la mano y el número de besos se da en función de la región, mientras que en Suiza, por lo menos en el cantón de Ginebra, es habitual darse tres besos, sobre todo entre mujeres o entre hombres y mujeres, y los hombres suelen darse la mano entre ellos además de una palmadita en la espalda. Por otro lado, la distancia entre los participantes es mayor de la que debería ser en un contexto real: éstos están sentados frente a frente y no representando exactamente una conversación espontánea.

Consecuentemente, consideramos que esta problemática se debe, sobre todo, a que los alumnos, a pesar de tener que representar una situación real, no tienen en cuenta estos factores. Simplemente se limitan a intentar expresar verbalmente lo que tienen que decir correctamente. Pensamos que el problema principal de que los alumnos no presten atención a estos aspectos reside en que los docentes no los tienen en cuenta a la hora de evaluar ni tampoco se les ofrecen orientaciones precisas sobre estos aspectos.

Veamos a continuación los pares *saludo-saludo* expresados correctamente, hablando en términos verbales:

Conversación 2

- A: **Bonjour** Noelia. //

- B: **Bonjour.** //

Conversación 3

- A: **Bonsoir** Carmiña. //

- B: **Bonsoir ou Bonjour.** //

Conversación 4

- A: **Salut** Cristina. //

- B: **Salut** Kelly. / Comment ça va? //

Conversación 5

- A: **Bonjour** Teresa. //

- B: **Bonjour** Pablo. / Comment ça va? //

En algunos casos, los participantes no se saludan o únicamente lo hace uno de los miembros y el hablante B pasa directamente a responder a la pregunta del hablante A. Sin embargo hay que aclarar aquí que es necesario responder al saludo del interlocutor con otro saludo porque es lo que deberíamos hacer en un contexto real. El hecho de que los participantes no lo hagan se debe a que no están llevando a cabo una representación fiel de la realidad sino que se limitan a hacer lo que se les pide en la actividad, sin pensar en otros aspectos imprescindibles en una conversación real y espontánea que tendrían en cuenta en cualquier otro contexto que no fuera el aula educativa:

Conversación 1

- A: Bonjour Saleta. / Ça va? //
- B: Ça va. Et toi? //

Conversación 6

- A: José, / où est-ce que vous allez aller en vacances? //
- B: En vacances, / l'année dernière je suis allé visiter la ville de Paris. //

En lo que respecta al par *pregunta-respuesta*, éste está reflejado en todas las conversaciones y a lo largo de cada una de ellas. En general, el intercambio se desarrolla con fluidez y sin demasiadas complicaciones, como observamos en los siguientes fragmentos:

Conversación 1

- A: Combien de temps tu es allé? //
- B: J'ai allé une semaine. //

Conversación 2

- A: Quel temps il a fait à la montagne? //
- B: Il a fait du soleil et il a fait froid aussi. //

Conversación 3

- A: Et où est-ce que tu es allée? //

- B: À Marbella. //

Conversación 4

- A: Et quel temps a fait-il? //

- B: Comme-ci, comme-ça. / Les deux premiers jours il a fait soleil. //

Conversación 5

- A: Combien de temps est-ce que tu as été à Torremolinos?//

- B: J'ai été deux semaines. //

Conversación 6

- A: Pour combien de temps vous étiez en vacances?//

- B: Je suis allé à Paris pendant une semaine. //

Sin embargo, podemos observar algunos casos en los que existe un problema de coherencia y cohesión en el intercambio; es decir, aunque la pregunta esté mal formulada, ya que el emisor utiliza la partícula interrogativa errónea, el interlocutor es capaz de responder correctamente. Esto sucede en la conversación 3 que reproducimos abajo. Por lo tanto, podemos afirmar que el hecho de que alguno de los interlocutores utilice expresiones o palabras que no se adecúan a la estructura de la lengua extranjera no afecta al nivel discursivo. Veamos el siguiente ejemplo:

Conversación 3

- A: **Où** est-ce que tu as fait? //

- B: J'ai fait sport sur la plage, / surtout de la natation et / quelques jours de promener d'abord la plage.

[...]

- A: J'ai fait du ski le premier jour et / des tous jours j'ai allé à la ville / et il y a eu de la plu et / nous sommes allés dans la chambre du hotel pourquoi / nous sommes part promener / Et toi? / **Quand** //

- B: [**Quand** /

- A: **Quand** /

- B: **Quand** /

- A: **Quand** jours tu allais à Marbella? ///]

- B: Tu répéter s'il vous plait? //
- A: **Où** est-ce que tu es allé à Marbella? / **Jours.** //
- B: Pour la plage. / Ah, un mois de vacances.//
- A: Non, / non cho estou facendo ben. ///
- B: **Tu as allé trois jours. / J'ai allé un mois. /**
- A: **Ah, / un mois. / Très bien.**

En la primera parte del ejemplo anterior, observamos que el hablante A utiliza la partícula interrogativa *où* (*dónde*) en lugar de *que* (*que*), con lo cual la pregunta no tiene el sentido que le quiere dar el hablante. Sin embargo, el interlocutor responde correctamente a la pregunta mal formulada, como si la partícula fuera la correcta.

En la segunda parte del ejemplo sucede lo mismo. El hablante A recurre a la partícula *quand* (*cuándo*) en lugar de *combien* (*cuántos*). Incluso el interlocutor hace unas contribuciones en cuanto a la validez de esta partícula. Al tener que repetir la pregunta, el hablante A se da cuenta de que algo no funciona e intenta cambiar la partícula pero sin éxito, con lo cual decide añadir al final de la pregunta una palabra clave –*jours* (*días*)– para hacerse entender y lo consigue.

B) *Back channel*.

Los *back channel* son turnos de oyente. Se trata de contribuciones verbales hechas por el oyente cuya función principal es indicar al hablante que estamos siguiendo la conversación. Son muy comunes en las conversaciones telefónicas ya que los interlocutores no están en contacto visual pero no es el único caso en el que se puede observar este tipo de contribuciones conversacionales. En las conversaciones espontáneas cara a cara también existen y son utilizadas por el oyente para indicar al hablante que está siguiendo adecuadamente la conversación, para transmitir su actitud y controlar el canal. (Vázquez Veiga, 2000:227). Estos marcadores discursivos están presentes en tres muestras, aunque no suelen repetirse muchas veces a lo largo de la conversación.

Conversación 2

En esta muestra los *back channel* están reflejados únicamente en tres ocasiones y siempre por parte del mismo participante. Su función consiste en mantener el seguimiento de la conversación y expresar al hablante A que entiende lo que está diciendo.

- A: Je suis allée à la plage à Nice. /

- B: **Mmm.** / Combien de temps est-ce que tu es allée? //

- A: Je suis allée pour deux semaines / et pendant l'été. //

- B: **Mmm.** / Je suis allée seulement une semaine. / Ça a suffi. / Et quel temps a-t-il fait à la plage? //

- A: Il a fait beau tous les jours mais le dernier jour il a plu beaucoup. //

- B: **Mmm.** / Dommage! //

Conversación 5

Esta es la muestra en la que más *back channel* hemos observado. Los dos interlocutores hacen esas contribuciones en algún momento de la conversación. Lo reproducimos en el fragmento que sigue:

- A: Je suis à Torremolinos / et j'ai été à la plage tous les jours ///.

- B: **Mmm.** //

- A: Et toi? //

[...]

- A: À la montagne il a fait / froid. Il a neigé tous les jours et il a plu aussi. / Qu'est-ce que tu as fait dans la plage? //

- B: Je m'ai baigné toute la semaine et / j'ai fait du aquatique ski. Et / j'ai / allé à la discothèque.

- A: **Mmm.** /

- B: Avec des amis. /

- A: **Mmm.** /

- B: Et toi, / où est-ce que tu as fait? ///

- A: Principalement j'ai fait du ski mais le matin je me suis resté. ///

- B: **Mmm.** / Très bien. //
- A: Combien de temps est-ce que tu as été à Torremolinos? //
- B: J'ai été deux semaines. //
- A: **Mmm.** / J'ai été deux semaines aussi à la montagne. //

Conversación 6

En esta muestra sólo observamos un momento concreto en donde se percibe una contribución que sirve para indicar que se está siguiendo la conversación:

- A: À Paris il fait un temps mitigé / mais quelquefois il fait chaud, / quelquefois il pleut beaucoup, / quelquefois il fait de l'orage. //
- B: **Mmm.** //
- A: Donc, / les activités que vous avez faites à Paris? / Quelles sont les activités que vous avez faites à Paris? //

Podemos afirmar, por lo tanto, que el uso del *back channel* demuestra una participación cooperativa en la conversación y éste puede valorarse como un índice de desarrollo de la competencia conversacional en la que no solo se deben mostrar las habilidades como hablantes sino también como participantes-destinatarios.

C) Silencios.

Los silencios son momentos en los que el hablante no dice nada. Éstos pueden ser de varios tipos. En este análisis nos centraremos en los que destacan Sacks, Schegloff y Jefferson (1974), dentro de la conversación, en los *lugares apropiados para la transición* (LAT); es decir, las pausas (/), los intervalos (//) y los lapsos (///).

Así pues, se llama *pausa* a un silencio corto que se produce cuando un hablante selecciona directamente al siguiente, y se produce un silencio antes de que éste empiece su turno. El intervalo o *gap* sucede cuando no existe la selección del hablante siguiente. El lapso es, por lo general, un silencio más largo que se

caracteriza por establecer los límites entre turnos y entre secuencias (Gallardo Paúls, 1993:4,5).

El cambio de hablante se produce en principio sin problemas ya que los *lugares apropiados para la transición* son fácilmente reconocibles. Éstos se detectan gracias a varios indicios:

a) Léxicos: son indicios que sirven para indicar al interlocutor que el hablante ha terminado de hablar y que le cede la palabra a otro participante. En nuestras muestras no son muy numerosos pero, en los ejemplos siguientes, observamos alguno de ellos:

Conversación 1

A - J'ai fait du ski et j'ai visité la ville. / **C'est tout.** / Et toi?//

B - J'ai allé à la plage,/ j'ai visité la ville et j'ai lire. / **C'est tout.**//

Conversación 2

1 - J'ai pris le soleil tous les jours et j'ai fait le.....et je m'ai reposé aussi./ La plage est trop calme. /**C'est tout.**//

Conversación 6

A - À Suisse, j'ai monté à télési, / je suis allé à la piscine, / j'ai fait les courses et / j'ai / télési un peu, un temps, et **ça va.**

B - C'est bien.///

A - Et toi?//

b) Prosódicos: son aquellos que permiten reconocer los LAT y poder cambiar el turno de hablante mediante la entonación descendiente, las pausas, etc. Sucede en muchos casos con la formulación de preguntas como vemos en los siguientes ejemplos:

Conversación 1

1 - Ça va. / Et toi? //

2 - Combien de temps? //

3 - Et qu'est-ce que tu fais en les vacances? //

Conversación 2

1 - Il a fait beau tous les jours mais le dernier jour il a plu beaucoup. //

2 - Mmm. / Dommage! //

3 - Quel temps il a fait à la montagne? //

Conversación 3

1 - Où aller passer les vacances l'an passé? //

2 - A Marbella. //

3 - Tu as allé trois jours. / J'ai allé un mois. //

Conversación 4

1 - Salut Kelly. / Comment ça va? //

2 - Je suis resté pendant une semaine. //

3 - Fantastique! //

Conversación 5

1 - Et toi, / où est-ce que tu as fait? //

2 - J'ai été deux semaines. //

3 - Très bien. //

Conversación 6

1 - En vacances / l'année dernière / je suis allé visiter la ville de Paris. //

2 - La ville de Paris. / Pour combien de temps vous étiez en vacances? //

3 - C'est bien! //

c) Alusiones directas a alguien presente: se trata de interpelar a alguno de los participantes en la conversación de manera directa; es decir, el hablante pide a un

miembro concreto que tome el turno. En las siguientes muestras observamos que los alumnos los utilizan siempre de la misma manera: mediante *et toi?*:

Conversación 1

1 - Ça va. / **Et toi?** //

2 - J'ai fait du ski et j'ai visité la ville. C'est tout. **Et toi?**

Conversación 2

1 - Je suis allée à la montagne aux Alpes suisses / et j'ai visité aussi Genève, / en Suisse. / **Et toi?** //

2 - Il a fait du soleil et il a fait froid aussi. / Mais après il a neigé beaucoup. / Et quand j'ai visité Genève, il a plu et il a fait beaucoup de vent. / **Et toi,** / fais quoi? //

3 - J'ai fait du ski et à la ville j'ai fait du shopping. / J'ai visité la ville aussi. / **Et toi,** / qu'est-ce que tu as fait? //

Conversación 3

1 - Ay, tempo très bon, / très bon. / Tous les jours beaucoup soleil et / très bon. / **Et toi?** //

Conversación 4

1 - Quatre jours. / **Et toi?** //

Las pausas y los intervalos son, en general, más frecuentes que los lapsos: los participantes tardan muy poco tiempo en responder al otro. Sin embargo, sí que aparece algún lapso, sobre todo, cuando el alumno no entiende la pregunta que se le está formulando o cuando ninguno de los dos participantes sabe qué más puede decir. En cuanto a las pausas, éstas están muy presentes en todas las conversaciones ya que muchas veces son una muestra de que el alumno está pensando lo que va a decir para

conseguir fluidez y ser entendido correctamente (al pronunciar la frase sin interrupciones).

Conversación 1

- A: Ça va aussi, merci. / Tu es-ce que tu faire? //
- B: Je suis parti en vacances à la France. / J'ai allé à la montagne. //
- A: Oh! Très bien! / Je suis parti en vacances aussi: / j'ai allée à Marseille. / Les marseillais sont très sympas. //
- B: Combien de temps? ///

Conversación 2

- A: Je suis allé à la montagne: / aux Alpes suisses et j'ai visité aussi Genève, en Suisse. / Et toi? //
- B: Je sui sallé à la plage à Nice. ///
- A: Mmm. / Combien de temps est-ce que tu es allé? //
- B: Je suis allé pour deux semaines et pendant l'été ///
- A: Mmm. / Je sui sallé seulement une semaine. / Ça a suffit. / Et quel temps a-t-il fait à la plage? //

Conversación 3

- A: J'ai passé moi vacances sur la plage, / sur la plage à Marbella, por ejemplo. //
- B: Et où est-ce que tu as allé? //
- A: À Marbella. //
- B: Eh... quel temps faire? //
- A: Ay, tempo très bon, / très bon. / Tous les jours beaucoup soleil et / très bon. / Et toi? //
- B: Dans les Alpes, le temps / il y a eu neige et il y a eu pluit / mmm. / Où est-ce que tu as fait? //
- A: J'ai fait sport / sur la plage, / surtout de la natation et quelques jours de promener d'abord la plage. ///

Conversación 4

- B: Je suis allé en vacances avec des amis pour faire du ski en Andorre. / Et toi, où es-ce que tu es allé en vacances? //

- A: Moi je suis allé à Coruña et / à la plage. //

- B Oh, très bien. / Et combien de temps tu es resté à Coruña? //

- A: Euh... quatre jours. / Et toi?

- B: Je suis resté pendant une semaine. ///

- A: Et quel temps a fait-il? //

[...]

- A: Le lundi et le mardi il a fait du soleil: / il a fait très chaud. / Et les autres jours il a plu. ///

- B: Oh, quel dommage! / Et quelles activités vous avez faites pendant les vacances? //

Conversación 5

- A: Je suis à Torremolinos / et j'ai été à la plage tous les jours. ///

- B: Mmm. //

- A: Et toi? //

[...]

- A: Il a fait très chaud et il a fait 38 degrés. / Et toi? //

- B: À la montagne il a fait / froid, il a neigé tous les jours et il a plu aussi. / Qu'es-ce que tu as fait dans la plage? //

- A: Mmm. / Je m'a baigné toute la semaine et / j'ai fait du aquatique ski. Et / j'ai / j'ai allé à la discothèque. //

- B: [Mmm. /

- A: Avec des amis. /

- B: Mmm. /]

- A: Et toi, où est-ce que tu as fait? ///

- B: Principalement j'ai fait du ski mais le matin je me suis resté. ///

Conversación 6

- B: De dimanche à vendredi. / Je suis parti dimanche et je suis allé chez moi le vendredi. / Et toi? //

- A: Je suis allé en vacances en Suisse. Je suis allé à la montagne. / J'ai monté à les Alpes avec le téléski. //

[...]

- A: À Suisse, j'ai monté à téléski, je suis allé à la piscine, / j'ai fait les courses et / j'ai / téléski un peu, un temps et ça va. //

- B: C'est bien. ///

- A: Et toi? //

En todos los ejemplos anteriores vemos que las pausas, los intervalos y los lapsos se corresponden con las definiciones expuestas anteriormente. En este caso, las pausas suelen producirse dentro de un mismo turno de palabra mientras que los intervalos y los lapsos sirven para hacer un cambio de turno. En algunos casos, como en la línea 3 de la conversación 1 (p. 34), la línea 2 de la conversación 2 (p. 34) o la línea 3 de la conversación 4 (p.35), entre otros, se muestra un lapso después de una pregunta, lo cual puede significar, por un lado, que el oyente está procesando la información para planificar su discurso y responder de manera coherente y, por otro lado, puede deberse al hecho de que la pregunta no está formulada correctamente con lo cual el oyente tiene que descifrar cuál es realmente la pregunta para poder contestarla. Esto sucede en la línea 4 de la conversación 3. En este sentido, los diferentes tipos de silencios también pueden funcionar como recurso para valorar la competencia conversacional. La aparición de los lapsos como ralentizadores del intercambio y su posible conexión con los malentendidos o limitación en los recursos para desarrollar la conversación constituye un elemento importante para tener en cuenta.

4.2.5. Valoraciones.

Después de haber analizado detalladamente las muestras expuestas en el punto anterior, podemos hacer unas valoraciones generales. Hemos comprobado que

la mayoría de las conversaciones están compuestas fundamentalmente por pares adyacentes del tipo pregunta-respuesta y saludo-saludo. Los *back channel* son frecuentes entre estos participantes, sobre todo, para hacer saber al emisor que están entendiendo lo que se les está contando o preguntando. Sin embargo, hemos visto que en algunos casos, aunque el interlocutor recurre a estos marcadores discursivos, no significa que entiende todo lo que se le está diciendo sino que sirven simplemente para indicar que está atendiendo y escuchando.

En referencia a los silencios, el uso continuado de éstos significa que el alumno está pensando lo que va a decir para conseguir una mayor fluidez; es decir, está llevando a cabo una planificación discursiva, construyendo su frase anticipadamente o buscando las palabras adecuadas para no bloquearse y hablar de manera fluida. Esto demuestra que el alumno es consciente de que tiene que hablar con naturalidad y de forma correcta para que el mensaje resulte eficaz, con el fin de obtener una respuesta adecuada a su pregunta. En alguna muestra, los alumnos no formulan las preguntas correctas, adecuadas a lo que se pretende conseguir; dicho de otro modo, utilizan una partícula interrogativa que cambia totalmente el significado de la frase, lo cual puede llevar a una respuesta equívoca por parte del interlocutor. Sin embargo, observamos que ese cambio no afecta al nivel discursivo ya que, aunque el emisor se dé cuenta o no de que no está formulando la pregunta correcta, el interlocutor acaba respondiendo a la cuestión que pretende el emisor. Muchas veces una palabra clave sirve para saber qué tipo de información se requiere, aunque la pregunta esté mal formulada. Esto significa que, cuando los participantes de una conversación están hablando de un tema concreto, los interlocutores conocen los aspectos que se van a tratar en esa conversación y lo que tienen que decir.

En definitiva, el par adyacente del tipo pregunta-respuesta es fundamental en una conversación espontánea y está vinculado a los silencios ya que es el momento en el que el interlocutor está planificando su discurso para no cometer ningún fallo y conseguir que el mensaje resulte eficaz. Por lo tanto, los silencios nos indican si una conversación se lleva a cabo con fluidez o no. De la misma forma, los marcadores discursivos o *back channels* pueden ayudar a que la conversación fluya con naturalidad y ayudar al interlocutor con su discurso.

4.2.6. Conclusiones.

La enseñanza-aprendizaje de la conversación ha conseguido hacerse un sitio en la enseñanza de lenguas extranjeras pero aún no está totalmente integrada en ella. El uso de la conversación como recurso para aprender a expresarse de manera fluida y espontánea en contextos reales se está utilizando cada vez más pero la mayor parte del tiempo no resulta demasiado provechoso ya que no se le proporciona al alumno la información necesaria para poder seguir una conversación. Los docentes utilizan todo tipo de recursos como juegos de simulación, diálogos, debates sobre temas actuales, etc. para hacer hablar al alumno, para conseguir que mejore su fluidez y sea capaz de entablar una conversación y seguirla de manera efectiva, pero éste carece de una base que le permita orientarse.

Así pues, hemos comprobado que los alumnos grabados para esta investigación presentan todavía muchas dificultades para hablar con fluidez pero es necesario tener en cuenta que el análisis llevado a cabo en este trabajo corresponde a alumnos del nivel Básico¹, los cuales están condicionados, además de por la falta de información socio-cultural, por otros factores que dificultan o ralentizan el aprendizaje de la oralidad.

En Análisis de la Conversación ha permitido clasificar y analizar las dificultades de estos alumnos para tomar conciencia de su origen y poder mejorarlas de cara a los cursos siguientes, ya que el nivel Avanzado requiere un dominio casi perfecto de la lengua, donde muchos de los aspectos tratados en este trabajo tienen que llevarse a cabo sin ningún problema. La mayoría de los lapsos deberían reducirse ya que hemos dicho que están en relación con el par adyacente *pregunta-respuesta*, por lo tanto si la pregunta hecha por el hablante 1 no se entiende, el interlocutor va a seguir preguntando para averiguar lo que le está diciendo pero los lapsos no deberían ser tan numerosos como en el nivel inicial.

En general, el resultado de este tipo de actividades es satisfactorio, dado el nivel en el que se encuentran, aunque podría mejorarse mediante el Análisis de la Conversación. El campo del Análisis de la Conversación no se ha tenido en cuenta en la enseñanza de lenguas extranjeras ya que las mejoras no son evidentes y el alumno casi siempre tiene las mismas dificultades.

4.2.7. Aplicaciones.

Al analizar las conversaciones que hemos grabado para nuestro estudio, podemos proponer una serie de aplicaciones que mejorarían la enseñanza-aprendizaje de la conversación espontánea en el aula de lenguas extranjeras. Después de comprobar cuáles son las dificultades más comunes entre los alumnos, es indispensable pensar en otras formas de insistir en los rasgos característicos de la conversación.

Por un lado, para aprender a conversar es indispensable, en primer lugar, tener unas bases teóricas: el alumno debe saber cuáles son las normas de la lengua en la que va a hablar, cuáles son las fórmulas de cortesía, cuáles pueden ser los malentendidos comunicativos más comunes y a qué son debidos, etc.; es decir, incidir en la competencia metapragmática del alumno con la implementación de tareas de reflexión en torno a esta cuestión. El alumno debe saber ante qué tipo de conversación está, qué es lo que tiene que tener en cuenta en esa conversación, ya que lo que puede resultar muy cortés en su lengua materna no tiene por qué serlo en otra lengua lo cual repercute a nivel discursivo. Es necesario, por lo tanto, que los docentes ofrezcan a los aprendientes unas nociones básicas sobre los conceptos más comunes a tener en cuenta ante una conversación y, sobre todo, los rasgos específicos de la conversación en la lengua extranjera dada. En segundo lugar, es imprescindible que los docentes expliquen y enseñen a sus alumnos la variedad de aspectos socioculturales de la lengua francesa, ya que no se saluda de la misma manera en España que en Francia, por ejemplo, entre otras cuestiones.

Por otro lado, el tipo de actividades que se proponen en el aula, por lo menos en la Escuela de Idiomas en la que hemos recogido nuestros datos, son muy productivos para aprender la conversación. Los alumnos están continuamente en contacto con la oralidad, aprenden a expresarse de forma más o menos espontánea, porque el profesor prepara siempre algún juego de simulación, algún debate en el que los alumnos tienen que participar activamente, etc. Sin embargo, a pesar de que estas actividades son bastante provechosas, existen otras maneras en las que el alumno podría desarrollar su competencia comunicativa oral. Proponemos una plataforma virtual en la que los alumnos puedan comunicarse con alumnos nativos y residentes

en un país francófono para que puedan conversar con ellos y practicar así su competencia oral. De esta forma el alumno consigue además saber si es capaz de hacerse entender y cuáles son los aspectos que debe mejorar. Esta tarea puede utilizarse de manera complementaria al programa escolar puesto que, aunque en clase los alumnos practican el uso oral de la lengua, cuando surgen problemas o dificultades para expresarse recurren a la lengua materna, lo cual no pueden hacer en un contexto real.

5. Bibliografía

Ahn, J. F. 1860. *A new, practical and easy method of learning the Spanish language. After the system of F. Ahn. First American edition, revised and enlarged.* Appleton.

Albelda Marco, M. 2004. “Cortesía en diferentes situaciones comunicativas. La conversación coloquial y la entrevista sociológica semiformal”. En: Bravo, D. y Briz, A. (eds.): *Pragmática sociocultural. Estudios sobre cortesía en español.* Barcelona: Ariel, p. 109-134.

Alrabadi, E. 2011. *Quelle méthodologie faut-il adopter pour l'enseignement/apprentissage de l'oral?* España: Universidad Complutense de Madrid.

Babault, S. y Tirvassen, R. 2006. “Points de repères pour un éclairage sociolinguistique sur la classe de langue”. En: M. Faraco, *La classe de langue: théories, méthodes et pratiques.* Marseille: Les Presses Ozaplan, p. 169-193.

Bange, P. 2006. “Les conditions internes et externes de l'apprentissage des langues étrangères”. En: M. Faraco, *La classe de langue: théories, méthodes et pratiques.* Marseille: Les Presses Ozaplan, p. 47-70.

Barraja-Rohan, A.-M. 2011. “Using conversation analysis in the second language classroom to teach interactional competence”. En *Language Teaching Research*, 15 (4), p. 479–507.

Briz Gómez, A. 1998. *El español coloquial. Esbozo de pragmagramática.* Barcelona: Ariel.

- Briz Gómez, A. y Grupo Val.Es.Co. 2002. “Corpus de conversaciones coloquiales”. Anejo de *Oralia*. Madrid: Arco Libros.
- Candlin, C. N. 1978. “Discoursal patterning and the equalising of integrative opportunity”. Comunicación leída en la *Conference on English as an International and Intranational Language*, The EastWest Center, Hawaï, Abril, Mimeo.
- Cestero Mancera, A.M. 2005. *Conversación y enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Arco Libros.
- Consejo de Europa. 2002. *Marco Europeo Común de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación*. Madrid: Anaya.
- Defays, J.-M. y Deltour, S. 2006. “Spécificités et paradoxes de l'enseignement des langues étrangères dans le contexte scolaire: observation et formation”. En M. Faraco, *La clase de langue: théories, méthodes et pratiques*. Marsella: Les Presses Ozaplan, p. 10-27.
- Duranti, A. 2000. *Antropología lingüística*. Madrid: Cambridge University Press.
- Fernández Colomer, M.-J. y Albelda Marco, M. 2008. *La enseñanza de la conversación coloquial en la clase de E-LE*. Madrid: Arco Libros.
- Gallardo Paúls, B. 1993. “La transición entre turnos conversacionales: silencios, solapamientos e interrupciones”. *Contextos* [en línea], 11/21-22, p. 189-220, <<http://buleria.unileon.es/bitstream/handle/10612/1802/08.-Beatriz.Gallardo.pdf?sequence=1>>
- Lois Lugilde, S. 2012. “El método gramática-traducción en la enseñanza de lenguas”. En: *Revista Paidex* [en línea], III- 1, p. 32-35, <<http://revista.academiamestre.es/wp-content/uploads/2012/02/ENERO-2012.pdf>>, [Consulta: 29/06/2014]
- Louis, V. 2007. *Intéactions verbales et communication interculturelle en FLE*. Bélgica: Éditions Modulaires Européennes (E.M.E.).
- Moirand, S. 1982. *Enseigner à communiquer en langue étrangère*. Paris: Hachette.

Ollendorff, H. J. G. 1871. *Nouvelle Méthode pour apprendre à lire, à écrire et parler une langue en six mois, appliquée à l'espagnol*. Ouvrage entièrement neuf à l'usage de tous les établissements d'instruction, publics et particuliers, de l'un et de l'autre sexe, par Le Dr. H.G. Ollendorff, auteur de la *Nouvelle méthode d'Allemand* adoptée par l'Université de France, etc. (5e. ed.), Paris.

Pérez Fernández, C. 2007. “Dinamización de las clases de conversación y estrategias de enseñanza de lengua oral”, *RedELE* [en línea] 11, 1-16. <<http://www.educacion.es/redele/revista11/CarmenPerez.pdf>>, [Consulta: 15/05/2014].

Pomerantz, A. y Fehr, B.J. 2000. Análisis de la conversación: enfoque del estudio de la acción social como prácticas de producción de sentido, En: Van Dijk, Teun A. Comp. (2000), *El discurso como estructura y proceso*. Barcelona: Gedisa, p.101-139.

Sánchez Pérez, A. 1992. *Historia de la enseñanza del español como lengua extranjera*. Madrid: SGEL.

Santoro, P. 2003. “El momento etnográfico Giddens, Garfinkel y los problemas de la etnosociología”. *Revista española de investigaciones sociológicas* [en línea], 105, p.239-255, <<http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=767082>>, [Consulta: 05/06/2014].

Santos Gargallo, I. 1999. *Lingüística aplicada a la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid: Arco Libros.

Traverso, V. 1999. *L'analyse des conversations*. Paris: Nathan.

Tusón, A. 1997. *Análisis de la conversación*. España: Ariel.

Vázquez Veiga, N. 2000. “Respuestas mínimas reguladoras: los límites de la marginalidad”. *Oralia*, vol. 3, p. 221-242.

Widdowson, H. G. 1978. *Teaching Language as Communication*. Oxford: Oxford University Press.

Wilkins, D. A. 1976. *Notional Syllabuses*. Oxford: OUP.

Anexos

Anexo 1: Actividad Nivel Básico 1.

Intéraction

Préparation: 2 minutes.

Durée des interventions par couple: 4-6 minutes

CANDIDAT A

Avec votre camarade vous parlez de vos vacances d'été. Décrivez-lui, à l'aide des photos suivantes:

- L'endroit que vous avez visité.
- La durée de vos vacances.
- Le temps qu'il a fait.
- Les activités que vous avez faites.

Vous commencez la conversation.



Interaction

Préparation: 2 minutes.

Durée des interventions par couple: 4-6 minutes

CANDIDAT B

Avec votre camarade vous parlez de vos vacances d'été. Décrivez-lui, à l'aide des photos suivantes:

- L'endroit que vous avez visité.
- La durée de vos vacances.
- Le temps qu'il a fait.
- Les activités que vous avez faites.

Le candidat A commence la conversation.



Anexo 2: Muestras. Transcripción ortográfica de las grabaciones.

Conversación 1

- A: Bonjour Saleta. / Ça va? //
- B: Ça va. Et toi? //
- A: Ça va aussi, / merci. / Tu est-ce que tu faire? //
- B: Je suis partie en vacances à la France. / J'ai allé à la montagne. //
- A: Oh, / très bien. / Je suis partie en vacances aussi. / J'ai allé à Marseille. / Les marseillais sont très sympas. //
- B: Combien de temps? ///
- A: J'ai allé deux semaines. / Combien de temps tu es allée? //
- B: J'ai allé une semaine. //
- A: Une. / Très bien. //
- B: Quel temps il a fait à Marseille? //
- A: Il fait chaud. Il a fait chaud. / Il soleil, il a, il y a soleil mais un jour il a plu mais il a plu peu. / Et France? //
- B: À la France il a chaud, il a fait chaud mais à la montagne il a neigé tous les jours, / et plu deux jours. / Il a fait d'orages. //
- A: Ah, / quelle peine! //
- B: Oui. //
- A: Et qu'est-ce que tu faire en les vacances? //
- B: J'ai fait du ski / et j'ai visité la ville. / C'est tout. / Et toi? //
- A: Eh... / j'ai allé à la plage, / j'ai visité la ville et j'ai leur, lire. / C'est tout. //

- B: Très bon. / D'accord. / Au revoir. /

- A: Au revoir Saleta.

Conversación 2

- A: Bonjour Noelia. /

- B: Bonjour.

- A: Où est-ce que tu es allée pendant les vacances? //

- B: Je suis allée à la montagne aux Alpes suisses / et j'ai visité aussi Genève en Suisse. / Et toi? //

- A: Je suis allée à la plage à Nice. ///

- B: Mmm. / Combien de temps est-ce que tu es allée? //

- A: Je suis allée pour deux semaines et pendant l'été. ///

-B: Mmm. / Je suis allée seulement une semaine. / Ça a suffi. / Et quel temps a-t-il fait à la plage? //

- A: Il a fait beau tous les jours / mais le dernier jour il a plu beaucoup. //

- B: Mmm. / Dommage! //

- A Quel temps il a fait à la montagne? //

- B: Il a fait du soleil et il a fait froid aussi. / Mais après il a neigé beaucoup. / Et quand j'ai visité Genève il a plu et il a fait beaucoup de vent. / Et toi fais quoi? //

- A: Euh... / J'ai fait du ski et à la ville j'ai fait du shopping, / j'ai visité la ville aussi. / Et toi, / qu'est-ce que tu as fait? //

- B: J'ai pris le soleil tous les jours et j'ai fais le surf. / Et je m'ai reposé aussi. / La plage est trop calme. / Et c'est tout.

Conversación 3

- A: Bonsoir Carmiña. //
- B: Bonsoir ou Bonjour. / Où aller passé les vacances l'an passé? //
- A: J'ai passé les vacances dans la montagne et / et dans les Alpes. //
- B: Les Alpes! /
- A: Et toi? //
- B: J'ai passé moi vacances sur la plage / sur la plage à Marbella / por ejemplo. //
- A: Et où est-ce que tu as allé? //
- B: à Marbella. ///
- A: Euh... / Et quel temps faire?
- B: Ay, / tempo très bon / très bon. / Tous les jours beaucoup soleil et / très bon. / Et toi? //
- A: Dans les Alpes, le temps / il y a eu neige et il y a eu pluie. / Mm / Où est-ce que tu a fait? //
- B: J'ai fait sport / sur la plage, /surtout de la natation et quelques jours de promener d'abord la plage. ///
- A: Oui / très bien. / Euh... / J'ai fait...
- B: [Et toi? //]
- A: J'ai fait du ski le premier jour et des tous jours j'ai allé à la ville et / il y a eu de la pluie et nous sommes allés dans la chambre du hotel pourquoi / nous sommes parte promener. / Et toi / quand
- B: [Quand? //
- A: Quand. //
- B: Quand. //]

- A: Quand jours tu allais à Marbella? ///
- B: Tu répéter, s'il vous plait? //
- A: Où est- ce que tu as allé à Marbella? Jours. //
- B: Pour la plage. / Ah! / Un mois de vacances. //
- A: Non / non cho estou facendo ben. //
- B: Tu as allé trois jours. / J'ai allé un mois. //
- A: Ah, / un mois. / Très bien.

Conversación 4

- A: Salut Cristina. //
- B: Salut Kelly. / Comment ça va? //
- A: Bien, et toi? //
- B: Ça va aussi. ///
- A: Qu'est-ce que tu as fait la semaine dernière? //
- B: Je suis allée en vacances avec des amis / pour faire du ski en Andorre. / Et toi? / Où est-ce que tu es allée en vacances?
- A: Moi je suis allée à Coruña et / à la plage. //
- B: Oh, très bien. / Et combien de temps tu es restée à Coruña? //
- A: Euh.. quatre jours. / Et toi? //
- B: Je suis restée pendant une semaine. ///
- A: Et quel temps a fait-il? //

- B: Euh... comme-ci, comme-ça. / Les deux premiers jours il a fait du soleil mais le reste des jours il a neigé et le week-end il a plu et il a fait du vent. / Et à Coruña quel temps a fait-il? //

- A: Le lundi et le mardi il a fait du soleil, / il a fait très chaud. / Et les autres jours il a plu. ///

- B: Oh, quel dommage! / Et quelles activités vous avez faites pendant les vacances? //

- A: Les premiers jours je suis allée à la plage parce qu'il a fait beau / et mercredi et jeudi / j'ai visité l'aquarium / et je m'ai promené. //

- B: Fantastique! //

- A: Oui. / Et toi qu'est-ce que tu as fait? //

- B: Nous avons fait du ski tous les jours / et nous avons visité au centre ville pour faire des courses / et nous sommes allés dans un restaurant pour dîner / que nous sommes allés en boîte parce que j'aime danser. //

- A: Très bien. // Au revoir. //

- B: Au revoir.

Conversación 5

- A: Bonjour Teresa. //

- B: Bonjour Pablo. / Comment ça va? //

- A: Ça va bien. / Je suis en vacances / j'ai été en vacances d'été. //

- B: Ah oui / c'est vrai. / Où est-ce que tu as été? //

- A: Je suis à Torremolinos / et j'ai été à la plage tous les jours. ///

- B: Mmm. //

- A: Et toi? //
- B: J'ai été en vacances aussi / mais je suis allée à la montagne et j'ai été a Baqueira-Beret dans les Pyrénées. / Quand temps a fait-il? //
- A: Il a fait très chaud et il fait trente-huit degrés. // Et toi? //
- B: À la montagne il a fait / froid. / Il a neigé tous les jours et il a plu aussi. / Qu'est-ce que tu as fait dans la plage? //
- A: Mmm. Je m'ai baigné toute la semaine et / j'ai fait du aquatique ski. Et / j'ai / j'ai allé à la discothèque.
- B: Mmm. /
- A: Avec des amis. //
- B: Mmm. /
- A: Et toi / où est-ce que tu as fait? ///
- B: Principalement j'ai fait du ski mais le matin je me suis restée. ///
- A: Mmm. / Très bien. //
- B: Mmm. / Combien de temps est-ce que tu as été à Torremolinos? //
- A: J'ai été deux semaines. //
- B: Mmm. / J'ai été deux semaines aussi à la montagne. //
- A: Très bien.

Conversación 6

- A: José / où est-ce que vous allez aller en vacances? //
- B: En vacances / l'année dernière je suis allé visiter la ville de Paris. //
- A: La ville de Paris. / Pour combien de temps vous étiez en vacances? //

- B: Je suis / je suis allé à Paris pendant une semaine. //
- A: Une semaine. //
- B: Dimanche à vendredi. / Je suis parti dimanche et je suis allé chez moi le vendredi. / Et toi? //
- A: Je suis allé en vacances en Suisse. / Je suis allé à la montagne / j'ai monté à les Alpes avec le téléski. //
- B: Quel est le temps qu'il a fait à Suisse? //
- A: Le temps / fait bon / fait soleil et puis fait un peu de pluie. / Une semaine fait un peu de pluie / un peu de pluie, un peu de vent. / Et une autre semaine fait bon, soleil. / Et toi? / À Paris quel temps fera? //
- B: À Paris il fait un temps mitigé mais quelques fois il fait chaud / quelques fois il pleut beaucoup / quelques fois il fait de l'orage. //
- A: Mmm. //
- B: Les activités que vous avez faites à Paris? / Quelles sont les activités que vous avez faites à Paris? À Suisse! //
- A: À Suisse, j'ai monté à téléski, / je suis allé à la piscine, / j'ai fait les courses et / j'ai / téléski un peu / un temps et ça va. //
- B: C'est bien. ///
- A: Et toi? //
- B: J'ai visité la ville de Paris. / J'ai visité avec mes copains la Tour Eiffel. / Nous avons vu les monuments, / le musée d'Orsay, / le musée du Louvre. / Et / je suis allé au bateau de la Seine. / Le jour nous avons / nous allons / nous sommes allés à Versailles mais nous n'ont pas vu Marseille parce qu'il y a / parce qu'il pleut.